

# 学校教育における「教師の信念」研究の意義に関する事例研究

—ある小学校教師の教育行為に焦点をあてて—

黒羽 正見

The Case Study on the Significances of “Teacher’s Beliefs” in School Education  
Focus on the Behaviors of a Teacher in Elementary School

Masami KUROHA

E-mail: kuroha@edu.toyama-u.ac.jp

## Abstract

This paper is based on the participant observation and interviews with an elementary school teacher and tries to clarify the contents of his beliefs in the 1997-2003 academic year.

According to research materials, the characteristics of the teacher are as follows.

First, this paper showed the base of his teaching behavior. The base is consisted in teacher’s belief systems, as “A sense of profession.” They are harmoniously composed of four beliefs, such as a feeling of inquiry, acceptance, efficacy, and competence.

Those are arranged in organic way. They are based on child-centered mind.

Secondly, this paper showed the significance of professional development about clarification of the contents of teacher’s beliefs through this case study. It is the base of a full beliefs with no resolution of procedures and skills that he can promote pupil’s products of learning. Because it is necessary for us to think about not only the procedures and skills in educational practice but also the contents of teacher’s beliefs in order to promote professional development.

**キーワード**：教師の信念、信念体系、挿話的イメージ、語り

**Keywords**：teacher’s beliefs, belief systems, episodic images, narrative

## I 課題設定—問題の所在と本稿の意図—

今日、わが国の学校教育における日々の職務の中心に位置づく教育行為<sup>(1)</sup>は、主観的には「真面目かつ熱心」な教師たちによって、教育実践としての「授業」という形態で展開されている。しかし、こうした教育実践において、学習者自身の「学び」の質や人間形成という視点からの学習成果の吟味が疎かにされている傾向は否めない。

ある中学生が自分自身の学校生活を回顧し、学校学習に関してこんな文章を綴っている。「他には、先生用の教科書の指導書に書いてあることをただ黒板に書き、それを口で読んで行くだけ……これじゃあ誰も理解はできません。そしてその先生は『僕の説明を聞いてわからないのはばかだ！』なんてゆうのです。そんなこといわれたら、だれだって質問できなくなってしまいます。それでテストが悪いと『わからないなら質問にくるのがあたりまえだ！』なんてゆうんです。私達はみんなその先生をきらっています。もうちょっとわかりやすく教えてほしいと思います」<sup>(2)</sup>と。

この中学生の言葉に示されている教師の姿は、今日でもわが国の学校教育で少なからず見受けられるものである。いずれにせよ、教師の一定の思い込みが、授業における教師の態度や発言を通じて、その思い込み通りの生徒を鋳っていくという過程が如実に窺える。

さて、前述したような子どもにとっての学校学習の問題状況が生起する要因は、極めて複雑多岐に亘っており、単純には解明され難い。しかしながら筆者は、学校教育に直接関与

し、それ相応の責任を負っている教職員の態様問題に着目したい。なぜならば、教師は子どもの学校学習の実質を形成する制度的役割を負い、実際的にも心理学的にも子どもとの相互作用の全体を基本的に支配している「重要な他者（significant other）」<sup>(3)</sup>であるからである。すなわち、教室での行動選択の根底に存在する「教師の信念」が、教授・学習活動とその対象である子どもの捉え方を規定しているのである。したがって、今日の学校問題を的確に究明するためには、子どもの学校学習を計画し、指導している主体である教師の有り様を詳細に吟味しなければならないと考えるのである。

そこで本稿では、教師の教育行為を根底で規定する教師の信念（teacher’s beliefs）に焦点を当てて、主要な先行研究を吟味しながら、教師の信念という概念を確立する。そして、これが学校教育に対してどのような意義を持ち得るのかについて、一教師の教育行為の事例を通して考察したい。

## II 先行研究の検討

### 1 「教師の信念」研究の動向

「教師の信念」の概念を確立するために、1990年以降に登録されたERIC（Educational Resources Information Center）の中でのRIE（Resources in Education）の中から「教師の信念」に関する論文をまず215件抽出し、研究内容毎に整理した。その結果、約150件余りが教授・学習活動を中心に、「教師行動」、「教師思考」、「教師効果」、「教師像」の四つの主要領域

に区分された。そこで、日本の数少ない先行研究も踏まえて総括しながら、「教師の信念」を検討した。

第一の教師行動に関して、Doyle (1990)<sup>(4)</sup>やRichardson (1994b)<sup>(5)</sup>、また梶田・石田 (1986)<sup>(6)</sup>等の、教師の信念が教授活動や子どもの学習を暗黙裏に規定するとの指摘は、信念の重要性を認識する点で意義がある。ただ質問紙法による調査のため、子どもと教師の相互作用という教室行動のリアリティへの踏み込み不足は否めない。第二の教師思考に関して、Kagan (1990)<sup>(7)</sup>やPajares (1992)<sup>(8)</sup>は、教師の信念に対する知識の効果について言及している。さらに佐藤・秋田(1990,1991)<sup>(9)</sup>は、Elbaz(1983)<sup>(10)</sup>やClandinin(1987)<sup>(11)</sup>の所論を援用した反省的思考の研究で、事例調査により実践的知識に教師の信念が関与している見解を述べている。さらに熟練教師の知識の柔軟性や意思決定への信念の介入など貴重な見解を提出している。ただ対象事例としての教師個々人の前提条件的な背景(＝人間的にどのような特性を有する教師であるのか)が授業だけの参与観察では十分に浮かび上がってこないように思われる。第三の教師効果に関して、Greenwood (1994)<sup>(12)</sup>は、教師の教育実践の効果は、教師が効力感を信念として抱くか否かに左右されると述べている。この見解は、すでにピグマリオン効果やハロー効果などの類似的調査からも妥当な見解である。しかし、ここで重要なのは、教師の効力感が子どもの信念(＝効力感)を覚醒する点である。これは、小手先だけの技術論だけでは不可能であり、教師のパーソナリティに根ざした子どもとの深い信頼関係が前提になければなし得ることはできないと思われる。第四の教師像に関して、Pajares (1992)<sup>(13)</sup>は、教師の信念は教師の個人的体験による生き生きとした挿話的イメージ(episodic images)によって影響されていると指摘している。

以上のような教師の信念に関する研究動向より、教師の知識・行動を単なる受容として捉えるのではなく、教師が教授・学習活動場面で、どのように思考し、判断し、実践しているかという研究へ展開されている。

## 2 教授・学習場面における「教師の信念」の形成

教師の教育行為に即した信念が、教授・学習場面でどのように形成されていくのか、またどのような契機で形成や変容がなされるのかという問題が、特に重要であると考ええる。そこで、信念の形成の動向を個人的経験(personal experience)、教師の知識(teacher's knowledge)、学校経験と教授経験(experience with schooling and instruction)の3種類に分けて整理する。

### (1) 個人的経験

Nespor (1987)は、個人の早期の原体験が、その人の自己永続的な信念形成を大きく左右しているとの見解を提出して、次のように述べている。すなわち、「親密な教室環境は生き生きとした子ども時代の記憶に根付いている。したがって、偶然にも強烈な経験は、自分の教授実践に刻印として精細なイメージを生み出す」<sup>(14)</sup>と。この見解は、長い期間蓄積され、大系化されていない個人的経験は、知識の生成や教

師の実践過程を規定する鍵的役割を果たしている点を指摘している。したがって、信念形成には、教師の自己体験に裏付けされた挿話的イメージ(episodic images)が大きく影響していると考ええる。

### (2) 教師の知識

教師の知識は、教育実践に基礎をおく実践知識(practical knowledge)において具体化され、自身の教授の語り(narrative)を通して理解できる。この知識の中で個人的実践知識(personal practical knowledge)の領域は本来は暗黙的で、偏った文脈内に埋め込まれた儀式や習慣の内容を含んでいる。しかし、語りの別の個人的実践知識の事例知識(case knowledge)が特殊な教授の状況を持つた経験より構成され、教師が教室経験より教室状況の文脈的理解を柔軟的に図る上で重要であると指摘されている。Anderson(1995)は、教師の信念に対する知識の効果について言及し、断定的知識(declarative knowledge)、手順的知識(procedural knowledge)を状況的知識(conditional knowledge)の下で調和的に運用することの必要性を説いている<sup>(15)</sup>。したがって、教師がいつ、なぜ、どのような状況下で教育実践を行っているかという内実を評価的機能、比較的機能、判断的機能など信念の機能を通して解釈していくことは、信念の変容過程を捉える上からも重要であると考ええる。

### (3) 学校経験と教授経験

教師の信念は、教育実践の態様において様々な種類や強さの概念を有する信念体系で構成されている。とくに記述的信念(descriptive beliefs)は、教師の学校経験に根付き、自分の実践原理と実践法則を形成する中心的役割を演じているので、最も変化に抵抗がある。しかし、Nespor (1987)は、信念はもつれやすい領域(entangled domain)の直面や自己の信念への疑義・葛藤の介入があれば、変化する余地があると指摘し<sup>(16)</sup>、教師の信念変容の要因について言及している。またGreenwood (1994)は、学習者の特性における信念に着目し、教師や生徒が抱く自己概念(self-concept)や自己効力感(self-efficacy)の信念が発達促進に有効であると述べている<sup>(17)</sup>。したがって、教師の教育実践が学習環境を構成することを考慮するならば、教師の実践に反映されている教授決定にかかわる要因を知ることが極めて重要である。さらに、暗黙的に染み込んでいく教育実践の影響力を考えると、教師が自身の信念と実践に関する変化が生徒学習(生徒の信念)にどのような影響を及ぼしているかの理解を深めることは、信念の発達に極めて意義があると考ええる。

## 3 「教師の信念」の概念

上述のような研究経緯を踏まえて、多くの信念研究の基礎資料となっているRokeachの所論<sup>(18)</sup>と自己に対する暗黙裏に抱くイメージ・感情・価値づけの総称であり、人間の行動・意識のあり方を規定する自己概念に関する梶田叡一の所論<sup>(19)</sup>を援用して、筆者なりの「教師の信念」の概念を確立したい。

信念は一義的な概念ではなく多義的な概念であるため、単一体として捉えるのは困難であり、信念体系(belief

systems)を想定する。すなわち、信念は、個人の周囲に存在する様々な対象に関する認識的要素、その対象に対する感情を生起させる情緒的要素、その対象にどう働きかけようとするかの行動的要素などの様々な側面を統合した包括的な概念である<sup>(20)</sup>。そして、教師の信念は、信念の下部構造に当たり、教師の学校体験に根付いた、強度と種類が一樣で変化しにくい信念体系の一つである。そこで筆者は、教師の信念を「教師が潜在的に有する教育実践に対する前向きな活力溢れる精神的活動」と考えている。そして、この「精神的活動」を形成する実感的基盤としての自己概念に着目したい。なぜならば、自己概念は自分自身の経験に基づく概念化であり、内的価値基準により自らの経験を選択的に認識する機能を備えている。さらに、自己意識を暗裏裏に支えている内的基準枠であり、連綿とした主我を積み重ねてきた経験に深く根をおろした土台でもあるからである<sup>(21)</sup>。つまり、人間の長い個人史を通じて徐々に形成され発展してきた個人的経験であるといえる。したがって、健康的で前向きの活力溢れる自己意識、そして落ち着くべきところに落ち着いた揺るぎない自己概念の内的基盤の育成が、究極的に教師の信念形成に深く関与していると考えられる。

### Ⅲ 教育行為に現出する「教師の信念」に関する事例調査

#### 1 本事例調査の目的と方法

本事例は教師の教育行為を規定すると思われる「教師の信念」をもとに教育実践に取り組んだ一教師の具体的事例に基づいて検討する。方法としては、G県の公立小学校に勤務する一教師に協力を依頼し、平成9年5月より10年3月31日に亘り月平均12日の割合で参与観察（通常午前7時半より午後6時まで）および平成10年4月1日から15年3月31日までの不定期な参与観察を行い、特定の教育行為に応じて随時面接法を織り混ぜながら行った。

また、参与観察後、「教師の信念」を読み解く方法として、上述の自己概念が有する自己イメージに着目する。すなわち、個人の生きた具体的なイメージを捉えることで「教師の信念」の内実を明らかにしたい。それゆえ、具体的な生きたイメージを捉えるために、その人ならではの「教師らしさ」が表出する挿話的イメージを精細に描き出し、そのイメージの奥底に潜む教師の信念を解き明すことにする。

教師の信念は、個人的経験から引き出される挿話的記憶の中に存在し、その挿話的記憶から導き出された事象としての性質を備えたものが挿話的イメージである。とくに、以下のような信念の挿話的性質に着目しながら教師の信念を読み解くことにする。

- (1) 挿話的イメージは、自然な語りとして表出される。
- (2) 挿話的イメージは、教室環境から教授活動に至る教育実践を規定する。
- (3) 挿話的イメージは、文脈的状况や感情的状况が色濃く反映される。
- (4) 挿話的イメージは、教育実践を刻印として詳細に記憶

しているので物語を形成する。

上記の性質を踏まえるならば、その性質に対応した次のような基本的姿勢が必要である。

- (1) 教育実践の中での自然な語りを引き出す「間」と「問い」に着目する。
- (2) 自然な語りが出ている背景をきちんと把握する。
- (3) 長期間身を浸した観察により、語りを読み解く前提となる教師の特徴を把握する。
- (4) 学校事象の体験的共有による信頼関係を築き、自然な語りを引き出す。

なお授業参観記録、学年会や面接の記録内容に関しては、調査者である筆者が簡潔な記録を取る他、記録の正確を期するため、承諾を得た上でテープレコーダーにより録音した。

#### 2 本事例選定の理由

筆者なりの考えに基づいて述べるならば、「すぐれた教育行為をしている教師は、開かれた柔軟で豊かな信念をもっている」といえる。したがって、このような視点から学校全体の参与観察を行った結果に基づき、N教師を選定した。N教師の簡単なプロフィールは以下の通りである。

＜N教師のプロフィール＞

1959（S.34年）生まれの46歳の男性教師である。国立大学の教育学部を卒業後、23歳の年にG県の小学校教員に採用される。教職歴23年目で勤務校は計3校である。現在本校2年目で学年副主任、理科主任、安全指導主任を担当し、2年3組を担当している。また、全国レベルの研究会に数多く参加しては、自分の教育実践を発表している。

#### 3 N教師の教育行為の経緯と分析

##### (1) N教師の教育行為

N教師の教育行為の全般的特徴には、共感的・柔軟的な姿勢で、子どもの諸要求に敏感に応じる温かな対話的雰囲気が見られる。そこで、それらの特徴が顕著に現れている生活科授業「子どもが育つ生活科をめざした授業過程」の概略を提示する。

##### ① どんろこ農場を作ろう。

敷地内にある畑に、畳1枚程度の大きさの畑を40画用意する。四人一組のグループを編成し、「自分たちの畑」を作る。（4月下旬）

##### ② 種蒔きの計画をたてよう。

どんろこ農場で何を育てるか考えよう。育てたい野菜の植え方や育て方はどうすればいいだろう。二人で同じものを育てるのか、それぞれ別なものにするか考えよう。「きみかさあおカード」の活用で、事実をありのままに見る力や比較しながら具体的に見る力をつける。「き」は聞く、「み」は見る、「か」は嗅ぐ、「さ」は触る、「あ」は味わう、「お」は思う、であり、五感を通して観察・発見した内容を文字や言葉で表現する。

##### ③ 種蒔きをしよう。

調べたことをもとにしてやってみよう。種の蒔き方や苗

の植え方は大丈夫か。世話の仕方を考えよう。誰の畑かすぐわかるようにするにはどうしたらよいか。

- ④ 立て札を立てよう。どうやって材料を集めようか。
- ⑤ もっと大きくなあれ
- ⑥ これからどういう世話をしていこうか。  
くS男の「き・み・か・さ・あ・お」カード>

ジャガイモを観察した。大きさは90センチぐらい。この前より20センチ大きくなった。はっぱの数はありすぎて分からない。テントウ虫がいた。今日畑に行きました。いっぱいテントウ虫がいました。早くテントウ虫がいなくなってほしいです。

- ⑦ テントウ虫はどうするか。

このころになると、テントウ虫が大発生し見る見る畑を荒らしていった。子どもたちは毎日退治に行っているが、思うように効果が上がらない。すると、農薬を使って退治すればよいというグループもでてきた。

#### <農薬を使って退治すればいい>

使った方が虫がいなくなる。農薬を使わない方がおいしかぼちの葉っぱがいっぱいと思う。虫はいなくなるで大変だから農薬を使う。けど、毒だから使わない。毎日みなくてもいい。

#### <農薬を使わない>

農薬を使ってもおいしい野菜になるけれど、安全なのを食べたい。

- ⑧ 第二次の10月の本授業のまとめに、筆者は40人全員の作文を読んだ。どの子の作文も自分のこだわりを自分の言葉で実感と納得をもって表現していた。その一例としてK男の作文を提示する。

きょう大根を持って帰ったらお母さんが言いました。「この大根食べられないよ」。ぼくはがっかりしました。どうして食べられないのと聞きました。「これでは大きくなりすぎて食べられないよ。もう少しで種がとれるぐらいまで大きくなっちゃったね」と教えてくれました。これが種だよと見せてくれました。ぼくは蒔いたときの種は見たことがあるけれど、自分で作った種は見たことがありません。「すごいなあ」と思いました。

N教師の授業は、「自然認識と社会認識の育成」が根幹にあり、事象を多面的・具体的に捉える力の醸成を重視している。その方法として、事実をありのままに見る力と比較しながら具体的に見る力の習得に重点を置いている。そして、観察・発見した事実を文字や言葉に結び付け、生活知の獲得をめざしている。畑作りから害虫駆除に至る一連の活動の必要性を理解させるなど、原体験的な活動にも意義を見いだしている。N教師は個々の子どもの内面に生じる事実を大切にし、子どもの実感と本音に根ざした納得した分かり方を重視している。つまり、個々の子どもに応じた生き方の原理(=自立)を学ばせようとする教育観が窺える。したがって、N教師の信念は、基底的には建設的な肯定的・受容的な自己概念であると推察できる。そこで、上述のような信念が他の四つの事

例には、どのように反映しているかをN教師の語りから分析してみることにする。

## (2)「N教師の信念」が表出しているその他の状況

### <事例1：教材研究>

【挿話的語りの表出背景：6月13日(金)午後4時50分】

N教師は今日S市民会館へ出張した。4時40分に帰校した。早速ジャージに着替え学年花壇の水まきををした。教室に入るや補欠授業の学習内容を点検し、さらに学習プリントの作成に取りかかった。N教師は「先生も毎日自分とつき合って大変でしょう」と筆者へ話しかけた。筆者は「先生こそ毎日大変だと思いますよ。40人もの子どもを相手にしているのだから。どうして毎日そんなに頑張れんですか」と応答した。

### 【N教師の挿話的語り】

ア夜中に「ハッ」と目が覚めては、明け方まで考えたりして、いつも教材と子どものことが頭から離れませんでした。イやればやるだけ、子どもの変容がわかるんです。ウ2・3行の文で、1時間以上も全員で話し合いが出来るんです。3年生の国語に「ちいちゃんのかげおくり」という教材があるんです。授業をやっていると、10人以上の子どもたちが目に涙を溜ながら私の所へ来て言うんです。「先生、どうしてこんなに悲しい本の勉強を私達にさせるんですか」と。エ自分も答に詰まりましたが、本当に先生をやっていてよかったと思いました。自分がやればやる以上に、子どもたちが答えてくれるんです。

### 【挿話的語りに基づく「教師の信念」の分析】

事例1の語りは、自身に対して愚直なまでに誠実である姿が読み取れる。アではN教師が自身の実践の現実をあるがままに受容している。しかしN教師には、目指すべき実践に関する明確な方向性のあるイメージが形成されている。そのため、理想とする授業観と教材観・子ども観とのギャップが、実践への葛藤を生起させ、夜中でも「ハッ」と目覚めさせたのだと推測できる。イとエではN教師が自身の実践に対する子どもの変容を肯定的に受け止め、子どもが自ら成長する存在であることを実感している。つまり、N教師自身の信念の内実には「努力すれば必ず報われる」という実感に根ざした効力感が育まれている。ウでは、やはりN教師が学習活動における子どもの姿を肯定的に受容し、「教師の高まりが子どもの高まりを促すのだ」とする信念が窺える。N教師が保持する効力感が自身の潜在的可能性について無限に開かれたものであるという実感を持っている。すなわち、質の高まった授業を実現するために、機会を探し努力する姿勢が浮かび上がってくる。このN教師の信念の基盤には、自身の実践をあるがままに自己受容する謙虚さ、効力感、自身の実践への可能性実現に対する志向などがあると推察できる。

### <事例2：同僚の国語科授業「たぬきの糸車」>

【挿話的語りの表出背景：10月15日(金)午後6時50分】

市で秋の小学校研究発表会。N教師の勤務校は国語の実践研究発表校になった。N教師は自費で県外研修に行くほど国語科授業に興味を持っていた。1年生教室に電気がついてい

た。ドアは開いていた。静かに入る。全く気にとめない。N教師が黒板に授業展開を書いた。同僚はじっと食い入るように見守っていた。筆者とN教師の視線が合った。筆者は「先生、どうしたんですか、こんなに遅く」と問いかけた。N教師は「M先生の授業を見たので、自分の考えを話している最中なんです」と答えた。筆者は「M先生、頑張っていていましたよね。ご苦労さまでした」と言った。すると間髪入れず、N教師は「ダメですよ。」といった。

#### 【N教師の挿話的語り】

オあんな授業をやっていたらダメだ。子どもが育たない。だから自分だったらこのように流すというのを最初からやっているんだ。カきちんと読んで気持ちを捉えなくては。きちんと読みもしないで、「おかみさんの気持ちはどうですか」なんて聞いても、子どもはただ思いつきで発表して、トンチンカンになっちゃう。叙述に即して読ませなくてはダメだ。キその子の世界に引きずり込んで授業をしなくては。すーっと表面をなめただけの授業になってしまうんだ。ク自分で子どもとみつめ合って授業を創り出さなくてはダメだ。

#### 【挿話的語りに基づく「教師の信念」の分析】

事例2の語りは、思いやりと愛情を持って積極的に同僚に関わろうとする姿が読み取れる。オとカではN教師が同僚の授業に見られる問題点を同僚個人だけの問題とせず、その教師から切り離して共通の問題としている。やはり、N教師が実践に対して誠実であり続けたいとする思いが、広く開かれた温かなまなざしを生み出している。そして、N教師に実践者として厳しい目で授業を見させ、自身の対面を「無難なねぎらいの言葉」というごまかしで保身せず、批判・孤立など恐れることなく真っ向から、オの「子どもの育ちに責任をもつべきだ」やカの「授業は教材の本質を捉えるべきだ」とする信念を持って、あれほどまでの辛辣な批評で同僚の授業に対峙できたのだと考えられる。キの「その子の世界に引きずり込んだ授業……」やクの「自分で子どもとみつめ合って授業……」などの語りに、借り物でないN教師の実感・納得・本音に基づいた信念、すなわち「教師は確固たる自分の実践を持つべきだ」や「教師は自分の実践に責任を持つべきだ」とする信念が窺える。N教師の個人的な実践的知識に裏打ちされた自信と意欲の迸りを感じ得る。このN教師の信念の基盤には、やはり事例1の自身に対する愚直なまでの誠実さがあり、真に対処の人間を希求する思いがあり、自身を寄与し得る存在とみている実感などがあると推察できる。

#### ＜事例3：校内絵をかく会の図工授業「楽しく遊ぼう」＞

##### 【挿話的語りの表出背景：9月18日（木）午後5時40分】

校内絵をかく会が12日（金）に実施された。この日のために校内研修で児童画家の専門家を招いての実技指導を行った。N教師は子どものたちの心がよく現れるので絵をかくのが好きだと言っていた。手先が器用なので学年掲示のレイアウトを一手に引き受けていた。午後5時20分にN教師の教室を訪問した。N教師は「先生学年室でお茶でも飲みましょ」と筆者を誘った。筆者は「この前の絵は完成したんですか」を尋ねた。N教師は「教室にあるんですよ」と言った。

#### 【N教師の挿話的語り】

ケ先生、うちの子どもの絵を見てやって下さい。自分でも最高のできだと思っんです。これを見ているだけでコーヒーが3杯飲めちゃう。クラス全員が本当にこれ以上できない、というぎりぎりまでやった。コ自分流で13日と14日はほとんど絵の時間になった。12時間ぐらいかけたかな。サ1年に1度は子どもが本当に持てる力を出し切った何かに取り組ませることにしている。苦しいけれど、それが後でその子を支えるもの凄いい思い出になる。誰もが「やった」という充実感を味わえる。

#### 【挿話的語りに基づく「教師の信念」の分析】

事例3の語りは、効力感と達成感の積み重ねによって自信を育み、努力すれば報われるという実感を持っている姿が読み取れる。ケの「教師は自分の限界に挑戦することに意義がある」やコの「授業は柔軟かつ臨機応変に対応すべきである」とする信念に象徴されるように、N教師が子どもに肯定的な気持ちで「絵を描く」ことに関わらせることで、自分のよさを発見できるように積極的に援助している。つまり、N教師の実感的基盤としての「やればやるだけのことはかえってくるぞ」という効力感が窺える。そして、子どもに効力感や自信を植え付けることがその子を飛躍させるのだという信念が、正規の時間割に拘泥することなく、「二日連続の終日図工」という独自の計画を敢行させ、子どもと一体となった徹底した活動を生み出していると推察できる。サの語りからは、子どもは一喜一憂しながら、自分自身の問題に真剣に取り組むことで自分に納得した世界を獲得する存在であるという理解を持っていることが窺える。このN教師の信念の基盤には、やはり実践に根ざした効力感や自信、受容的な態度、共感的理解などがあると推察できる。

#### ＜事例4：毎年3回参加している自主研修＞

##### 【挿話的語りの表出背景：6月18日（水）午後5時40分】

N教師は、市内の他校の教師達と自主的な国語勉強会を開くほど、国語が好きである。6月16日（月）に、単元「わけを考えながら読もう」の授業が行われた。N教師は、外の天気をみるとすぐに「よし、影踏みやっか」と切り出した。児童はみんな立ち上り、「わーっ」と歓声を上げた。2年3組で一番の暴れん坊の史雄は、「先生の勉強は、いつも遊べるんだ」といって元気に中庭へ駆け出していった。6月18日（水）、筆者は第2回校内授業研究会の事前研究会に参加した。終了後間もなく、この日の事前研究会の感想を聞くために、筆者はN教師の教室を訪ねた。筆者が教室に入るとすぐに、N教師は弾んだ声で次のように語っていた。

#### 【N教師の挿話的語り】

シ先生一緒にいきましょう。本当に凄いです。年休もらっても、高速代8000円出しても見に行く価値があります。ス子どもの発言に対して、同じ意見、それを補う意見、違う意見が次々に出され、内容を深めていく子どもたちの活動ぶりには、目を見はるものがあります。セ一人学習による読み、それをグループでの話し合いによって深い読みへと高め、さらに学級全体の中に入れてグループ読みの正当さや誤り・偏

りを討論していく、という集団学習の見事さは、一朝一夕では形成できないです。

#### 【挿話的語りに基づく「教師の信念」の分析】

事例4の語りは、自身の内実を豊かにし、深化し、活性化しようとする姿が読み取れる。シの「授業には創造・探究する喜びがある」とする信念の中に、N教師が自身の本音としての興味・関心に根を下ろして、「自分に価値あるものは何か」という確信を持っていると推察できる。それゆえ、年休を取ることでの管理職による批判も気にせず、自分にピンとくるものを主体的に探究し、機会ある毎に出会いを持とうとする努力を惜しまないのである。スとセの授業参観の語りに、「自身の能力と可能性」に関する効力感を秘め、真実を求め絶えず自己検証することで、自分はまだまだ学び続け成長し続ける存在とみている姿が窺える。その思いがセの「教師は地道な努力で子どもの豊かな可能性を引き出すべきだ」とする信念を十分に想起できる。このN教師の信念の基盤には、効力感、自分の可能性への信頼と志向、開かれた関心や豊かな感性などがあると推察できる。

#### (3) N教師の信念に対する総合的考察

四つの事例に見られる姿は、一教師としての単なる心構えや技術論というその気になりさえすれば即座に身に付けられるものではない。なぜなら、子どもや同僚に対する態度や行動がN教師のパーソナリティのあり方に深く根差しているからである。端的に言えば、健康的で前向きな活力溢れる自己意識と揺るぎない自己概念が根付いていると考える。

以上、四つの事例に即してN教師の信念を見てくると、それぞれの関連する信念が集合して、受容的な授業観（ア-ウ-キ-ク-コ）の信念体系、肯定的な子ども観（イ-エ-サ-ス）の信念体系、効力感を秘めた教師観（オ-カ-ケ-シ-セ）等の信念体系を形成していると推察できる。上述の事例は、授業を媒介にした子どもとの相互作用において心の奥底が揺さぶられるような個人的体験とその体験を肯定的に受容する教師の内面の豊かさの重要性を如実に示している。すなわち、N教師の教育行為を通して生起する実践への疑義、葛藤、自信、効力感などを肯定的に受容することで、N教師の内面に刻印としてイメージされる至高体験（peak experience）<sup>(22)</sup>が、一つの「くさび」のように信念に突き刺さり、古い信念を揺さぶり、流動化させ、新たな信念体系を徐々に形成していると考えられる。

## IV 結語

本稿は、子どもにとっての学校学習を潜在的に大きく規定している要因として、教師の教育行為に表出する信念を研究する意義について検討した。教師の信念は、教師の個人的体験を中核とする個人史を通して形成される自己概念が基盤にあり、基本的にその人のパーソナリティに根ざしている。「教師の信念」を検討・吟味することは、さまざまな学校事象を精細かつリアルに捉えることを可能とし、延いては「全的な人間」として、よりよき学校教育の蘇生をめざすことにつながると思われる。なぜならば、学校教育は人間行為にかかわる

営みであり、教職員の主観的要素によって影響されている。とりわけ、教育課程経営の中核に位置づく教授・学習活動は、暗黙的で矛盾を孕んだ無数の信念によって規定されている。それゆえ、教職員の有り様に焦点を当てなければ、問題状況の本質的な解明には至らないと考えるからである。そこで、「教師の信念」を検討する意義として、筆者は次の3点を挙げたい。

第一に、個々の教師に学校構成者（school constructivist）としての自覚を促し、教育課程経営のエージェントとしての志気を高めることができる。すなわち、教師が内省を通して自身の信念を吟味する中で、自己矛盾の規定要因と同時に学校教育の阻害要因までも洞察する柔らかな目が養われると想定される。そして、それらの要因に対して、教育実践に裏打ちされた建設的志向を持った批判を、堂々と展開し得る建設的批判精神を醸成する可能性が生起される。

第二に、個々の教師に技術（technology）や公的に規定された教育課程基準への安易な寄りかかりに対する自省を促し、人間的な教師として教育愛と絶えざる探究心を旨とする職業倫理の指針となるべく職業道徳（berufliche Moral）<sup>(23)</sup>の意識を高める。

第三に、個々の教師に児童・生徒をあるがままに受容することの必要性を自覚させ、児童・生徒の主体的な学習に対して援助するという基本的態度の形成を促進する。すなわち、個々の教師に「学習の促進者」として共に学ぶ態度を内省させ、「共生」というつながりを基盤にしながら、教師を基点に同心円的に学校内部はもとより学校外部に対しても柔軟的かつ漸進的な変革を希求していく教師への自己変容を迫る契機となる。

以上、本稿で論述した事例調査は一人の小学校教師のみを対象として実施しており、今後はさらに事例数を増やして、いっそう精緻な論証作業を行う必要がある点は否めない。

ただ、この事例調査を通じて、教師の職能発達を促進しようとする人々（学校管理者、指導主事、教員養成機関の教員など）に、これまで主流であった教育行為の手順や技法だけでなく、教師個々人の内面に存在する信念の内実にも個別的な深い配慮が必要である点を指摘し得たことには、一定程度の意義があると考えられる。

#### <注>

- (1) 教育行為は教師の意図的・無意図的な教育的作用の行為すべてを指すものであり、その教育行為のうち、教師が計画的に意図したもので教師の自省の対象とする教育行為を特に「教育実践」と呼び区別しておきたい。
- (2) 橋爪貞雄『なぜ、こんなに勉強するの』黎明書房、1986、pp.94-95。
- (3) 梶田叡一『（増補）子どもの自己概念と教育』東京大学出版会、1985、p.116。
- (4) Doyle, W., "Classroom knowledge as a foundation for teaching," *Teachers College Record*, Vol.91(3), 1990, pp.247-260.
- (5) Richardson, V. (Ed). *Teacher change and the staff development process*. New York: Teachers College Press, 1994b, pp. 90-108.

- (6) 梶田正己・石田勢津子他「小・中学校教師の指導行動の分析」教育心理学研究34, pp. 230-238参照。
- (7) Kagan, D. , "Ways of evaluating teacher cognition:Influences concerning the Goldilocks principle." *Review of Educational Research*, Vol. 60(3), 1990, pp. 419-469.
- (8) Pajares, M., "Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct." *Review of Educational Research*, 62(3), 1992, pp. 307-332.
- (9) 佐藤学・秋田喜代美他「教師の実践的思考様式に関する研究（１）」東京大学教育学部紀要30, 1990, pp. 177-198参照。佐藤学・秋田喜代美他「教師の実践的思考様式に関する研究（２）」東京大学教育学部紀要31, 1991, pp. 183-200参照。
- (10) Elbaz, F., *Teacher Thinking:A study of practical knowledge.*, London:Croom Helm, 1983.
- (11) Clandinin D. J. , Connelly M. F. , Teachers' personal knowledge:What counts as personal in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*. 19(6), 1987, pp. 485-500.
- (12) Greenwood, G.E. & David M. L., "Relationship between teacher belief systems and Teacher effectiveness." *The Journal of Research Development in Education*. vol. 27(3), 1994, pp. 141-152.
- (13) Pajares, M., op. cit. , pp. 307-311.
- (14) Nespor, j., "The role of beliefs in the practice of teaching." *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), pp. 317-328.
- (15) Anderson, Lorin., *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Second Ed. Oxford:Elsevier scincl, 1995, pp. 25-29.
- (16) Nespor, j., op. cit., pp. 317-318.
- (17) Greenwood, G E. & David M, L., op. cit., pp. 146-148.
- (18) Rokeach, M., *Beliefs, attitudes and values:A Theory of Organization and Change*. Sanfrancisco:Jossey-Bass, 1968, pp. 1-61.
- (19) 梶田叡一『自己意識の心理学』東京大学出版会, 1988.
- (20) Rokeach, M., op. cit., pp. 1-10.
- (21) 梶田叡一, 前掲書（注19）, pp. 33-35参照。
- (22) 岡村達也「至高体験」, 奥田真丈・河野重男監修『現代学校教育大事典3』ぎょうせい, 1993, p. 349.
- (23) プレツィンカ, W. 小笠原道雄・坂越正樹〔監訳〕『信念・道徳・教育』玉川大学出版部, 1995, p. 218.

